

Zymek, Bernd; Richter, Julia

## **International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen**

*Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 326-350*



Quellenangabe/ Reference:

Zymek, Bernd; Richter, Julia: International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 326-350 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44000 - DOI: 10.25656/01:4400

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44000>

<https://doi.org/10.25656/01:4400>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Regionale Schulentwicklung*

*Bernd Zymek*

Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung  
als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung ..... 279

*Sandra Sikorski*

Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel  
der Hauptschulen ..... 284

*Thomas Hauf*

Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den  
Grundschulen zum Sekundarschulsystem ..... 299

*Hermann Budde*

Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen  
Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung ..... 314

*Bernd Zymek/Julia Richter*

International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung:  
Yorkshire und Westfalen ..... 326

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Regionale Schulentwicklung“ ..... 351

### *Allgemeiner Teil*

*Johannes Giesinger*

Was heißt Bildungsgerechtigkeit? ..... 362

*Katrin Kraus*

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und  
europäischer Integration ..... 382

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos ..... 399

*Jürgen Reyer*

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen ..... 402

*Vera Moser*

Christian Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der  
Sonderpädagogik ..... 405

*Nicole Welter*

Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hrsg.): Sprachen der Bildung – Bildung  
durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts ..... 407

## *Dokumentation*

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2006 ..... 410

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 435

## International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen

**Zusammenfassung:** In dem Artikel werden ausgewählte empirische Befunde aus zwei Forschungsprojekten integriert, um den möglichen Ertrag einer international-vergleichenden Analyse regionaler Schulentwicklung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft auszuloten. Mit diesem Ziel werden amtliche Daten zu den allgemein bildenden Sekundarschulen in zwei englischen (York und Bradford) und zwei deutschen (Münster und Bochum) Großstädten in Tabellen systematisiert und in zwei Schritten ausgewertet: Es wird gezeigt, dass das Schulrecht in England und Nordrhein-Westfalen ein breites Spektrum von Prinzipien und Instrumenten der Schulgliederung eröffnet, das in jeder Stadt zur Entwicklung von ortsspezifischen und sehr differenzierten Schulangebotstrukturen geführt hat. Die Daten zur sozialräumlichen Vernetzung der Schulen geben darüber hinaus eine inoffizielle Typologie von Schulen zu erkennen, die andere Dimensionen der schulischen Profilbildung ergänzen oder überlagern. Abschließend werden die Ergebnisse der empirischen Analyse im Kontext aktueller wissenschaftlicher und bildungspolitischer Debatten diskutiert.

### Einleitung

In der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist der Vergleich als Forschungsstrategie in wechselvollen Konjunkturen und unterschiedlichen Formen zur Anwendung gekommen. Am häufigsten waren und sind pragmatisch-politisch motivierte „problem studies“ (z.B. Döbert/Fuchs 2005; Döbert/Sroka 2005). Die frühere Ambition, aus dem Vergleich der Entwicklung nationaler Bildungssysteme generelle Aussagen über Erziehung und Erziehungssysteme gewinnen zu können, ist dagegen selten und fragwürdig geworden, da die implizite oder explizite Botschaft solcher Studien oft darin bestand, internationale Entwicklungstrends zu konstatieren, die dann nicht angehalten haben. Auch die politische Motivation für internationale Systemvergleiche ist abgekühlt, da in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern ein schulpolitischer Strategie- und Perspektivwechsel zu beobachten ist. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts stehen nicht mehr Strukturfragen, sondern die Qualität der Bildungssysteme bei akademischen Fachleuten und Politikern im Vordergrund des Interesses (z.B. Papadopoulos 1994; Ross/Jürgens-Genevois 2006). Heute sind es die internationalen Vergleichsstudien z.B. der IEA und der OECD, die den internationalen Vergleich als Methode und Forschungsstrategie der Erziehungswissenschaft dominieren (vgl. z.B. Roeder 2001; Baumert/Blossfeld 2002). Dies wird als eines der vielen Indizien dafür wahrgenommen, dass die Nationalstaaten als abgegrenzte Gesellschaften und politische Handlungseinheiten fragwürdig geworden sind: Internationale Organisationen mit ihren Standards und Analysen bestimmen auf immer mehr Feldern auch die nationalen Debatten. Die internationalen Migrationsbewegungen und ihre innenpolitischen Folgen

sind überall zu einem drängenden Thema der Bildungspolitik und folgerichtig zu einem zentralen Thema der Erziehungswissenschaft, gerade auch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, geworden (vgl. z.B. van Ackeren 2006; Gomolla/Radtke 2002; Hornberg 1999). Beide Prozesse haben das Bewusstsein dafür geschärft, dass heute die Nationalstaaten als Gesellschaften begriffen werden müssen, die in hohem Maße international vernetzt und von Prozessen der Kulturbeggnungen und -vermischung geprägt sind. Nicht mehr der System- oder Kulturvergleich, sondern Kulturbeggnung, Kulturtransfer und Kulturtransformation sind deshalb zu aktuellen Themen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geworden (vgl. z.B. Schriewer 1994; Fuchs 2006).

Dennoch findet auch weiterhin Bildungspolitik in erster Linie als nationale Bildungspolitik (oder in föderal strukturierten Staaten als Landespolitik) statt und es ist keineswegs ausgemacht, ob der Verweis auf das Ausland oder internationale Standards auch heute nur als Argument in den politischen Debatten oder tatsächlich als Richtschnur für die nationale oder regionale Bildungspolitik dient. Es gibt historische und aktuelle Indizien dafür, dass die konkrete Ausgestaltung der Bildungspolitik an den bestehenden nationalen und regionalen Strukturen und Problemlagen anknüpft und sich in der praktischen Ausgestaltung nicht an internationalen Standards und Tendenzen orientiert (vgl. z.B. Steiner-Khamsi 2002).

Zu diesen Ambivalenzen aktueller bildungspolitischer Strategien passt es, dass Prozesse der Internationalisierung und Standardisierung heute oft von Strategien der Dezentralisierung und Regionalisierung begleitet sind. Das international dominierende und nun auch in mehreren deutschen Bundesländern übernommene Konzept der Steuerung der Schulentwicklung durch die so genannte Output-Kontrolle erlaubt es den Politikern in den Landesministerien, sich auf die Formulierung von Rahmenvorgaben und Standards zurückzuziehen und die Verantwortung für die Erreichung der qualitativen Zielvorgaben den einzelnen Schulen und den politischen Akteuren vor Ort zu übertragen (SchulG NRW 2006, §3).

Es ist höchste Zeit, dass diese – heute als „conventional wisdom“ (Galbraith 1998) der Bildungspolitik international verbreitete – Doppelstrategie von Standardisierung und Dezentralisierung, von Internationalisierung und Regionalisierung als bildungspolitische Handlungsmaxime zum Gegenstand empirischer Forschungen wird. Erste Ansätze dazu liegen auch von deutschen Erziehungswissenschaftlern vor, etwa internationale Analysen zu den Kosten und den ungewollten Effekten der Steuerung durch Verfahren der Output-Kontrolle (vgl. z.B. Weiß 1993; Kotthoff 2003; Ball 2003).

In dem folgenden Beitrag wird eine Dimension dieser Schulentwicklungsstrategie in den Blick genommen, die in den internationalen Vergleichsstudien zu den Schülerleistungen meistens ausgeblendet und in den schulpolitischen Debatten heute nur zu oft überspielt wird: Die Schulgesetze, die dieser neuen schulpolitischen Linie zu folgen vorgeben, verkünden zwar, mehr Zuständigkeiten und Verantwortung an die Schulen zu übertragen, aber sie installieren gleichzeitig nicht nur Verfahren der externen Qualitätskontrolle und Inspektionen, sondern legen weiterhin einen strukturellen Rahmen fest, innerhalb dessen die Schulen und lokalen Verantwortlichen ihre neue „Autonomie“ oder „Selbstständigkeit“ oder „Eigenverantwortlichkeit“ gestalten können. Es findet also

auch weiterhin Schulstrukturpolitik statt – und zwar in einem Sinne, der über das hinausgeht, was landläufig darunter in Deutschland verstanden wird.

Im Folgenden soll beispielhaft aufgezeigt werden, dass unter diesen schulpolitischen Prämissen der internationale Vergleich auch heute noch – oder gerade heute wieder – zu systematisch und politisch relevanten Ergebnissen führen kann, wenn nicht nur nationale Schulpolitiken und die daraus resultierenden amtlichen Strukturen (wie sie in offiziellen nationalen und internationalen Selbstdarstellungen zu finden sind) verglichen werden, sondern wenn die Umsetzung dieser amtlichen Strukturvorgaben in konkrete regionale und lokale Schulangebotsstrukturen zum Gegenstand empirischer Analysen gemacht wird. Der internationale Vergleich von Prozessen regionaler Schulentwicklung könnte weniger und mehr leisten als der frühere Systemvergleich: Er verzichtet darauf, internationale Zukunftstrends aufzuspüren, aber er kommt – im günstigen Fall – zu empirisch abgestützten Beiträgen zu einer Theorie der Schule, die dann auch eine Theorie der Schulentwicklung einschliesse.

Der Vergleich regionaler Schulentwicklung am Beispiel der Prozesse in England und Deutschland während der letzten Jahre enthält eine zusätzliche Pointe: Im Falle Englands ist eine historische Epoche Gegenstand der empirischen Analyse, in der durch den Reform Act von 1988 eine dort traditionsreiche Politik dezentraler Zuständigkeiten auf dem Gebiet der Schulentwicklungspolitik durch eine partielle Entmachtung der Local Education Authorities (LEAs) und die Einführung des National Curriculum neu ausgerichtet wurde (z.B. Kotthoff 1994; Chitty 2002). In Deutschland ist eine schulhistorische Epoche Gegenstand der empirischen Analyse, in der Schulentwicklung – so die heutige politische Wahrnehmung – noch unter dem Regime der traditionellen deutschen Input-Steuerung durch die Landesregierungen stattfand. Der internationale Vergleich ist in diesem Fall also auch ein Vergleich zwischen den Effekten zweier unterschiedlicher Strategien der Steuerung der regionalen Schulentwicklung in einer schulhistorischen Umbruchphase.

Vor diesem Hintergrund wurden die Fragestellungen eines Forschungsprozesses entwickelt, aus dem im Folgenden Teilergebnisse vorgestellt und diskutiert werden:<sup>1</sup> Die Frage, welche Konsequenzen der Education Reform Act 1988 für das Schulangebot in ausgewählten LEAs der englischen Grafschaft Yorkshire hatte und zu welchen regionalen und lokalen Schulangebotsstrukturen die traditionelle deutsche Politik der Input-Steuerung in ausgewählten Städten und Regionen des Bundeslands Nordrhein-Westfalen (NRW) führte, wird im Folgenden in zwei Dimensionen einer empirischen Analyse aufgeschlüsselt, die auch die folgende Darstellung strukturieren:

1 Es handelt sich um das Forschungsprojekt „Profilbildung und Kooperation. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen auf der Sekundarstufe in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt“, gefördert aus Mitteln des Innovationsfonds der Landesregierung NRW, Projektleitung Bernd Zymek, und die Dissertation von Julia Richter (2007) „More Diversity – More Choice? Neue Angebotsvielfalt und größere Wahlfreiheit. Die Umsetzung der englischen Schulreform in Yorkshire (1985-2003)“, gefördert aus dem Graduierten-Programm der Universität Münster.

1. Die alte und die neue Schulgesetzgebung in England und NRW enthält ein differenziertes Spektrum von Strukturvorgaben zur Gliederung des Schulsystems: Welche Gliederungsprinzipien von Schulangebotsstrukturen ergibt eine international-vergleichende Analyse der Schulpolitiken in diesen beiden Ländern?
2. Die Ausgestaltung, das Profil und die Funktionen der einzelnen Schulen ergeben sich nicht nur aus den schulpolitischen und pädagogischen Zielen, wie sie in den Schulgesetzen formuliert sind, sondern auch aus ihrer Vernetzung in jeweils spezifisch strukturierten geographischen und sozialen Räumen: Welcher sozialen und institutionellen Logik unterliegt die Umsetzung allgemeiner Strukturvorgaben zur Schulentwicklung in regionalen und lokalen Räumen?

## **1. Strategien der Gliederung von Schulangebotsstrukturen**

Ein internationaler Vergleich von Strategien regionaler Schulentwicklung zwingt dazu, einen Mangel vieler Systemvergleiche zu vermeiden, die immer in Versuchung sind, bei den amtlichen Selbstbeschreibungen und daran angelehnten akademischen Expertendiskursen stehen zu bleiben und damit nur Schulpolitiken und schulpolitische Diskurse, aber keine Schulentwicklungsprozesse zu vergleichen. Der Vergleich von Prozessen regionaler Schulentwicklung kann dem nicht entgehen, indem er eine spontane Phänomenologie von Schulen in verschiedenen Regionen betreibt. Eines seiner zentralen Themen muss das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Systembeschreibung und konkreten regionalen und lokalen Angebotsstrukturen sein. In einem ersten Schritt der vergleichenden Analyse muss es demnach darum gehen, möglichst das ganze Spektrum relevanter Faktoren zu identifizieren, die regionale Schulangebotsstrukturen profilieren können. Ein so angelegter internationaler Vergleich schärft den Blick für Kriterien und Strategien der Schulgliederung, die in der jeweiligen nationalen Selbstwahrnehmung und Selbstthematisierung überbetont bzw. ausgeblendet werden:

Das deutsche Schulsystem sieht traditionell eine hierarchische Struktur von Schulformen und Schultypen vor, die in erster Linie durch den Ausbildungs- und Berufsstatus ihrer Lehrkräfte sowie ihre Lehrpläne von einander abgegrenzt sind, vor allem aber unterschiedliche Abschlüsse und Berechtigungen verleihen. Mit Regelungen und Reformen zu diesen Fragen versuchen die Landesregierungen in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert, die Schulentwicklung und die Schülerströme zu kanalisieren. In den politischen und akademischen Kontroversen zur Schulstruktur ging und geht es deshalb in erster Linie um die Abgrenzung, Durchlässigkeit bzw. Integration von amtlich definierten Schultypen und Schulformen (vgl. Müller/Zymek 1989; Zymek/Neghabian 2005).

In der englischen Bildungsgeschichte spielten Curricula, Lehrämter, Abschlüsse und Berechtigungen als Merkmale von Schulen traditionell keine bzw. eine untergeordnete Rolle, da nicht mit Schulabschlüssen verbundene Berechtigungen, sondern Aufnahme-prozeduren der Hochschulen und Betriebe das Scharnier zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungs- und Beschäftigungssystems bilden. Die Attraktivität und der inof-

fizielle hierarchische Status einer Schule ergab und ergibt sich in erster Linie aus der Schulträgerschaft und dem administrativen Status, d.h. dem stiftischen, konfessionellen, kommerziellen oder „kommunalen“ Charakter der Schule, aus dem pädagogischen Konzept, dem Ansehen und den Verbindungen des Direktors (z.B. als Mitglied der head-master-conference), aus den von den Familien aufzubringenden Schulkosten (fees) und aus der Unabhängigkeit bzw. Abhängigkeit der Schule von öffentlichen Zuwendungen (grants) und damit verbundenen Auflagen. Es sind Regelungen zu solchen Fragen und zu solchen Anreizsystemen (incentives), die in England Gegenstand der politischen und akademischen Kontroversen zur Schulstruktur sind (vgl. Müller/Ringer/Simon 1987).

Auch wenn es heute in beiden Ländern – in England früher und konsequenter als in Deutschland – die generelle schulpolitische Linie ist, die Schulentwicklung durch nationale Standards und Verfahren der so genannten Output-Kontrolle zu steuern, so ergibt sich die Attraktivität der Schulen vor Ort und in der Region nicht allein aus den Ergebnissen in Verfahren externer Evaluation (in England z.B. GCSE-Prüfungen, in NRW z.B. Lernstandserhebungen), aus dem Platz einer Schule in rankings und ihrer Bewertung in Inspektionsberichten. Die Forschung zeigt ein sehr differenziertes Bild, ob und in wie weit die Veröffentlichung der Ergebnisse der neuen Formen der „Qualitätssicherung“ die Schulwahlentscheidungen der Eltern in verschiedenen Sozialmilieus beeinflussen (OECD 1994; Gorard/Taylor/Fitz 2003). Die Vielfalt der Angebotsstrukturen (diversity) und die Wahlen der Eltern (choice) ergeben sich keineswegs allein aus den neuen Verfahren der so genannten „Qualitätssicherung“, sondern auch durch eine Reihe von anderen Faktoren, mit denen in beiden Ländern weiterhin folgenreich die Schulentwicklungsstrategien der Schulen und die Schulwahlprozesse der Familien beeinflusst werden. Heute ist es in England eine Mischung aus traditionellen und neuen Merkmalen, die Schulen im Spektrum von lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen von einander abgrenzen und für die Familien profilieren:

Anders als in Deutschland gibt es in England einen kleinen, aber strukturell bedeutsamen Sektor von Privatschulen (*independent schools*), die zwar in der Regel keine gewinnorientierten, sondern gemeinnützige, wenn auch durch die Steuergesetzgebung begünstigte Unternehmen sind (*non-profit-making-trusts*), aber keine unmittelbare finanzielle Unterstützung aus Steuergeldern erhalten, sich zum Teil aus Stiftungsvermögen und sehr hohen Schulgebühren finanzieren, ihre Schülerinnen und Schüler entsprechend auswählen können und von allen staatlichen, auch curricularen Vorgaben, im Prinzip unabhängig sind. Sie sind in der englischen Terminologie *independent* and *selective*. Dabei handelt es sich um ein breites Spektrum sehr unterschiedlicher – auch in verschiedenen Verbänden zusammengefasster – Schulen, von den berühmten Internatsschulen (*public schools*), über Schulen der etablierten Konfessionen bis zu Schulen muslimischer Gemeinden, die um Anerkennung und Fördermittel kämpfen (vgl. z.B. Boehm/Lees-Spalding 1999; Richter 2007, S. 56ff.).

Im staatlich geförderten Sekundarschulwesen unterscheiden sich die Schulen – einerseits – durch das unterschiedliche Maß an lokaler oder zentralstaatlicher Kontrolle und Finanzierung und – andererseits – durch bestimmte curriculare Besonderheiten:



Zu der ersten Gruppe gehören die *voluntary schools*, die in der Regel von so genannten freien, meistens konfessionellen Trägern wie zum Beispiel der anglikanischen oder katholischen Kirche unterhalten werden und zwei Kategorien zugeordnet werden können: *Voluntary controled schools* sind solche, die von freien Trägern gegründet, aber dennoch von den Local Education Authorities (LEAs) vollständig finanziert werden; der größte Teil befindet sich in der Trägerschaft der anglikanischen Kirche. In der Kategorie der *voluntary aided schools* müssen die Schulen einen Teil ihrer Kosten selbst aufbringen, können aber u.a. den Religionsunterricht, die Lehrereinstellung und die Aufnahme neuer Schüler selbstverantwortlich regeln.

Der Reform Act von 1988 hatte es Schulen ermöglicht, den Status einer *grant maintained school* zu erlangen, d.h. sich ganz der Kontrolle der LEAs zu entziehen und der Zentralregierung zu unterstellen (*opting out*), vor allem konnten sie ihre Schüler aus einem überregionalen Einzugsbereich rekrutieren. 1993 sollte zu dieser Entwicklungsstrategie ein breiterer Kreis von – privaten und staatlichen – Schulen angeregt werden (*sponsored grant maintained schools*). Es waren vor allem die ehemaligen *grammar schools*, die diese Entwicklungsperspektive nutzten. Dieser Typus wurde im Zuge des Schools Standards and Framework Act von 1998 durch die Statusgruppe der *foundation schools* ersetzt (Richter 2007, S. 26ff.).

Zur Gruppe der vollständig von den lokalen Schulbehörden kontrollierten Schulen gehören die *community schools* (bis 1998 *county schools*). Der größte Teil dieser Schulen sind *comprehensive schools*, d.h. Schulen, die keine selektiven Aufnahmeverfahren kennen. Für diese Gruppe von Schulen sind die lokalen Erziehungsbehörden in umfassendem Sinn zuständig, insbesondere für die Lehrereinstellung, die Verteilung des Schulbudgets und die Organisation der Schüleraufnahme (ebd. S. 15).

Neben diesen verschiedenen Statusgruppen von Schulen spielen auch alte und neue Formen der curricularen Profilbildung eine Rolle: Sie sind – erstens – noch Relikte des mit dem Education Reform Act von 1944 angestrebten und nur zum Teil durchgesetzten dreigliedrigen Schulsystems (*Tripartite System*) von *grammar schools*, *secondary modern schools* und *technical schools* (vgl. z.B. Sanders 1999) und – zweitens – mit dem Reform Act von 1988 verbundene – ebenfalls nur begrenzt erfolgreiche – Versuche, private Träger zum Betrieb einer neuen Form von berufsbildender Schule zu animieren (*city technology colleges*) und – drittens – das neue Angebot an Schulen, den Status einer in Bezug auf ihr Fächerangebot profilierten Anstalt zu erwerben (*specialist school*), damit zusätzliche finanzielle Zuschüsse zu erlangen und in diesem Rahmen 10% ihrer Schüler auswählen zu können (ebd. S. 103ff.).

Neben diesen Kriterien der Schulgliederung spielen der Ausbaustand einer Schule (mit oder ohne upper sixth form bzw. nur sixth form college) und das geschlechtsspezifische Profil der Schule als reine Mädchen- oder Jungenschule oder koedukative Anstalt eine Rolle.

Dieser kurze Blick auf die englischen Strategien der Gliederung des Schulsystems zeigt, dass in England – traditionell und heute – die Akzente anders gesetzt werden als in Deutschland; er regt aber auch dazu an, die deutschen schulpolitischen Strategien in internationaler Perspektive neu zu sehen: Zwar bildet in den deutschen Ländern die hie-

rarchische Gliederung des Schulsystems und der lokalen Schulangebotsstrukturen nach Schulformen (früher auch nach Schultypen) ein grundlegendes Muster der Steuerung und der Wahrnehmung von Schulen, aber auch die Instrumente der englischen Schulgliederung, die in den schulpolitischen und akademischen Debatten in Deutschland oft ausgeblendet werden, zeigen sich heute als durchaus Strukturen prägend. Bezeichnenderweise waren sie auch in der deutschen Schulgeschichte lange die Kernthemen der schulpolitischen Kontroversen:

Wegen der Verkopplung des traditionellen „höheren Schulwesens“ mit dem Hochschulwesen und dem Berufslaufbahnsystem des öffentlichen Dienstes durch das Berechtigungswesen konnte in den deutschen Staaten ein von öffentlichen Geldern unabhängiges Privatschulwesen, das die Auflagen erfüllen konnte, die an die Verleihung der entsprechenden Abschlüsse und Berechtigungen gebunden waren, nicht entstehen. Insbesondere der hohe und kostspielige Ausbildungs-, Berufs- und Versorgungsstatus der Lehrkräfte stellte für kommerziell geführte Privatschulen in Deutschland eine kaum überwindbare Hürde dar (vgl. Zymek/Neghabian 2005, S. 28).

Aber auch in den deutschen Ländern wurde ein differenziertes System des Rechts Privater Ersatzschulen entwickelt, das im Rahmen des öffentlichen Systems die Einrichtung von Schulen in der Trägerschaft insbesondere der etablierten Religionsgemeinschaften fördert und damit in vieler Hinsicht dem englischen System der *voluntary schools* ähnelt (SchulG NRW 2006, § 100-115). Im Bundesland NRW sind heute immerhin etwa 10% aller Gymnasien private Ersatzschulen, allerdings mit großen regionalen Unterschieden (vgl. z.B. Tab. 2 und 3, Spalten 12). Hinzu kommt in NRW der besondere Status der Konfessionsschulen, die auf Antrag einzurichten sind, nicht nur im Bereich der Primarschulen, sondern auf der Sekundarstufe auch im Bereich der Hauptschulen (SchulG NRW 2006, § 28). Der Stellenwert der Konfessionsschulen variiert regional erheblich (vgl. Zymek u.a. 2006, S. 199f.). Auch für die regionalen und lokalen Schullandschaften in Deutschland ist es heute folgenreich, dass damit für diese Statusgruppen von Schulen die Möglichkeit verbunden ist, nicht nur ihre Lehrkräfte, sondern – in der Regel – auch die Schülerschaft auszuwählen und damit in Kontrast zu den anderen Schulen ein homogenes Milieu zu bilden. Die Eingangsselektivität dieser Schulen und ihre Effekte sind seit Jahren von der Forschung erkannt (Baumert 1992; vgl. auch Standfest/Köller/Scheunpflug/Weiß 2004). Der Rechtsstatus dieser Schulen und die mit ihm gegebene Möglichkeit, sich von der zunehmenden Inhomogenität der anderen Sekundarschulen abzugrenzen, haben mit der Zunahme der Zahl der Kinder aus Migrantenfamilien, insbesondere der muslimischen Gemeinden, eine neue Dimension erhalten (vgl. Kristen 2005).

Das deutsche System der amtlichen Schulformen suggeriert eine straffe top-down-Steuerung der Schulentwicklung. Aber die amtlichen Schulformen werden in Deutschland – historisch und aktuell – durch eine Fülle von Ausnahmereglungen und genehmigten Schulreformversuchen durchbrochen, die es Schulen ermöglichen, sich ein besonderes Profil zu geben; sie haben damit eine gewisse strukturelle Ähnlichkeit mit dem neuen Typus der englischen *specialist schools*: Als in den 70er Jahren das höhere Schultypensystem abgeschafft und durch das Einheitsgymnasium mit differenzierter Ober-

stufe ersetzt wurde, konzidierte man im Bundesland NRW vor allem den altsprachlichen Traditionsgymnasien, weiterhin Klassen mit Lateinunterricht ab Klasse 5 zu bilden und – darüber hinaus – einer wachsenden Zahl von Gymnasien (später auch von Realschulen), so genannte „bilinguale Klassen“ einzurichten, in denen nicht nur die erste moderne Fremdsprache (Französisch, Englisch) mit erhöhter Stundenzahl unterrichtet wird, sondern auch noch in weiteren Fächern Unterrichtssprache ist (vgl. Tab 3 und 4, Spalten 15). Neuerdings richtet eine zunehmende Zahl von Schulen auch so genannte „Musikklassen“ ein, in denen alle Schülerinnen und Schüler Instrumentalunterricht erhalten. Insbesondere dort, wo die Gemeinden für die verschiedenen Formen von Sekundarschulen Einzugsbereiche festgelegt haben (wie z.B. in der Stadt Bochum), ermöglichen solche Ausnahmeregelungen bzw. Reformversuche einzelnen Schulen, Schülerinnen und Schüler auch außerhalb ihres amtlichen Einzugsbereichs anzuwerben und zu rekrutieren. Darüber hinaus findet – regional unterschiedlich und variantenreich – eine Profilierung von Schullandschaften und einzelnen Schulen dadurch statt, dass an einigen Schulen Programme für Kinder mit besonderem Förderbedarf konzentriert werden. Die dafür vorgesehenen Programme in NRW (Kultusministerium NRW, RdErl. vom 23.3.1982 und RdErl. vom 18.10.1988) können mit den englischen Special Educational Needs-Programmen verglichen werden.

Die seit Mitte der 90er Jahre erprobten Ansätze, den Schulen neue Zuständigkeiten bei der Lehrereinstellung, der Mittelbewirtschaftung und der Unterrichtsorganisation zu übertragen, wurden im Bundesland NRW 2002 in einem großen Modellversuch „Selbstständige Schule“ gebündelt. 278 Schulen in 19 Modellregionen des Landes wurden in dieses Programm aufgenommen, das ihnen ermöglicht, neue Formen der Selbstverwaltung zu erproben, die viele Elemente des englischen Local Management of Schools (LMS) enthält (Richter 2007, S. 31ff.). Da diese Schulen durch eine Öffnungsklausel von generellen Regelungen der Schulgesetzgebung „befreit“ wurden, haben sie einen besonderen Rechtsstatus und besondere Profilierungschancen in der Region (Projektleitung Selbstständige Schule 2004). Inzwischen sind eine Reihe von Dimensionen des Modellversuchs im Rahmen der neuen Schulgesetzgebung von 2006 in NRW für alle Schulen des Landes verbindlich gemacht worden.

So ergibt sich – als erster Schritt und Resümee der international-vergleichenden Analyse – ein differenziertes Spektrum von Regelungen unterschiedlicher Art, die die strategischen und pädagogischen Handlungsspielräume aller Akteure vor Ort und in der Region institutionell eingrenzen bzw. „rahmen“. Die Schulgesetzgebung in England wie in Deutschland regelt vier Dimensionen der Schulgliederung, die es systematisch zu unterscheiden und gleichzeitig im Zusammenhang zu sehen gilt: Sie gibt – erstens – universalistische Standards vor, also einen institutionellen und curricularen Rahmen für Schulentwicklung; sie lässt aber – zweitens – auch partikularistische Kriterien der Schulgliederung zu, wie Konfession und Geschlecht (in England im Privatschulsektor auch die Differenzierung nach dem ökonomischen Status der Familie); sie gibt – drittens – den Schulen unterschiedliche administrative Instrumente und Handlungsspielräume, sich als Anbieter auf einem regionalen „Schulmarkt“ zu positionieren; und sie gibt schließlich – viertens – auch den für Schulentwicklung in der Region administrativ

und politisch zuständigen Gremien (bzw. Gebietskörperschaften) ein unterschiedlich breites Spektrum von Einflussmöglichkeiten. Regionale Schulentwicklung vollzieht sich in einem so strukturierten Kräftefeld.

## 2. Urbane Schulangebotsstrukturen

Zu welchen Angebotsstrukturen auf der Ebene der allgemein bildenden Sekundarschulen führte die Schulgesetzgebung in England und NRW in ausgewählten Städten?

Das Sekundarschulwesen im Zuständigkeitsbereich der LEA der Stadt Bradford (West Yorkshire, 2001 ca. 293.000 Einwohner, Agglomeration ca. 430 000 Einwohner) ist ein stark ausdifferenziertes Spektrum von Schulen (vgl. Tab. 1): Neben fünf Schulen im *independent*-Status (ebd. Zeilen 10, 15, 16, 24, 26) stehen den Familien 29 staatlich finanzierte Schulen zur Wahl. Abgesehen von einer Ausnahme bieten 2003 alle Sekundarschulen auch eine Oberstufe an (ebd. Zeile 24). Aber der private und der staatlich finanzierte Sektor bestehen jeweils aus Schulen mit einem unterschiedlichen Status: Im staatlich finanzierten Sektor sind nur fünfzehn *community schools*, vier haben den Status einer *foundation school* (ebd. Spalte 6, Zeilen 5, 8, 19, 25), acht sind *voluntary controlled schools* (ebd. Zeilen 1, 7, 14, 17, 21, 28, 29, 31), hinzu kommt eine *voluntary aided school* (ebd. Zeile 18) sowie ein *city technology college* (ebd. Zeile 22). Als Folge des Education Reform Act von 1988 haben zwischen 1990 und 1993 eine *voluntary school* und vier *county schools* vom Angebot des *opting out* Gebrauch gemacht und den Status einer *grant maintained school* angenommen. Insgesamt elf Schulen operieren heute als *specialist schools* (ebd., Spalte 13). Unabhängig von diesen Veränderungen, die als direkte Folge der Schulreformen seit 1988 anzusehen sind, fand zwischen 1985 und 2003 als Antwort auf die stark steigende Schülerpopulation eine Umstrukturierung und ein Ausbau ehemaliger Mittelschulen zu Sekundarschulen statt; zusätzlich kam es zur Gründung von zwei neuen *independent schools*, jeweils in der Trägerschaft eines muslimischen und eines „christlichen“ Trägervereins (ebd. Zeilen 10 und 24) sowie einer neuen *voluntary school* in der Trägerschaft der anglikanischen Kirche (ebd. Zeile 17). Obwohl es sich bei den 29 staatlich finanzierten Schulen prinzipiell um „nicht-selektive“ Schulen handelt, die grundsätzlich alle Bewerber zu akzeptieren haben (*comprehensive intake*), ist die Schüleraufnahme an den verschiedenen Schulen auf differenzierte Weise kanalisiert: Eine *voluntary aided* und eine *community school* nehmen nur Jungen auf (ebd. Zeilen 12), zwei *voluntary aided schools* und eine *community school* nur Mädchen (ebd. Zeilen 13 und 18). Bei der Mehrheit der *voluntary controlled schools* handelt es sich um Bekenntnisschulen, die ihre Schüler nach religiösen Kriterien auswählen dürfen: das trifft auf zwei anglikanische, die vier katholischen sowie die islamische *voluntary aided school* zu (ebd. Spalte 9). Das heißt, dass in der LEA Bradford nur neun von neunundzwanzig staatlich unterstützten Schulen keine Instrumente der genehmigten Schülersauslese anwenden können. Hinzu kommt, dass viele Schulen in dieser Stadt aufgrund von „oversubscription“ in den letzten Jahren gezwungen waren, Bewerber abzuweisen, so dass viele Eltern und Kinder nur ihre zweite, dritte oder vierte Schulwahl realisieren konn-

ten. Vor diesem Hintergrund charakterisierte ein OECD-Bericht die Situation in Bradford derart, dass es sich hier weniger um Schulwahl als um den „Kampf um einen Platz“ handle (OECD 1994, S. 113).

In der Stadt York (North Yorkshire, 2001 ca. 184.000 Einwohner) gehören drei *independent schools*, darunter mit St. Peter eine der überregional angesehensten Schulen des Landes (vgl. Tab. 2, Zeilen 5, 9, 13) und elf staatlich finanzierte Schulen zum Sekundarschulangebot: Von der zweiten Gruppe von Schulen haben jeweils zwei den Status einer *voluntary aided* (ebd. Zeilen 11 und 14) und einer *voluntary controlled school* (ebd. Zeilen 3 und 8) in der Trägerschaft der anglikanischen und der katholischen Kirche. Nur sieben Sekundarschulen bieten auch eine Oberstufe (*sixth form*) an, darunter drei der *independent schools*, jeweils eine *voluntary aided* und eine *voluntary controlled school* und nur zwei der von der LEA kontrollierten *community schools* (ebd. Spalte 7). Das Schulangebot in York erfuhr in den letzten Jahren, auch nach dem Reform Act von 1988, nur wenig Veränderungen: Wegen rückläufiger Schülerzahlen fand hier kein Schulausbau, sondern die Schließung einer *community school* statt (Queen Ann School). Berücksichtigt man, dass zwei anglikanische und zwei katholische *voluntary aided schools* ihre Schülerinnen und Schüler nach konfessionellen Gesichtspunkten auswählen können und dass vier *community schools* als *specialist schools* einen Teil ihrer Schülerinnen und Schüler auswählen können (ebd. Spalte 13), so bleiben nur drei Schulen im Bereich der LEA York, die ihre Aufnahme nach einem unbegrenzten „comprehensive intake“ praktizieren (vgl. Richter 2007, S. 123ff.).

Das allgemein bildende Sekundarschulangebot in der Stadt Münster (2006 ca. 275.000 Einwohner nach Eingemeindungen 1975) wird nicht nur durch die Regelschulformen strukturiert, die die Schulgesetzgebung des Landes NRW vorsieht (vgl. Tab. 3): Drei der fünfzehn Gymnasien sind private Ersatzschulen in der Trägerschaft des Bistums (ebd. Spalte 12, Zeilen 20, 23, 24), davon eine reine Mädchenschule (ebd. Zeile 23). Hinzu kommt nur eine Gesamtschule, ebenfalls in der Trägerschaft des Bistums (ebd. Zeile 18) und eine Waldorf-Schule. In den letzten Jahren fanden kaum Veränderungen des Sekundarschulbestandes statt, allein die Zahl der Hauptschulen nahm ab. Es gehört seit Jahren zur Schulpolitik der Stadt Münster, dass die Eltern zwischen den Sekundarschulen im ganzen Stadtgebiet wählen können, was zu nicht unerheblichen Schwankungen der Anmeldezahlen bei den Gymnasien, immer wieder auch zur Gefährdung des Fortbestehens von Schulen, bisher aber zu keiner Schließung oder Zusammenlegung von Gymnasien geführt hat (Stadt Münster 2007). Im Bereich der Hauptschulen findet offenbar eine inoffizielle Steuerung der Verteilung der Schülerinnen und Schüler statt (vgl. den Beitrag von Sandra Sikorski in diesem Heft). Zwei der Gymnasien bieten Lateinunterricht ab der 5. Klasse an (ebd. Spalte 15, Zeilen 26 und 28), drei der Gymnasien bilinguale Klassen mit verstärktem Englisch- (ebd. Zeilen 22, 23, 25) bzw. Französischunterricht (ebd. Spalte 25).

Das Sekundarschulangebot in Bochum (2005 ca. 430.000 Einwohner nach Eingemeindung der Stadt Wattenscheid 1975) weist im Vergleich zu Münster eine ganz andere Struktur auf (vgl. Tab. 4), vor allem da es während der letzten Jahrzehnte zur Stadtpolitik gehörte, die Gesamtschule als vierte Sekundarschulform auszubauen: Neben elf

Gymnasien, acht Realschulen und neun Hauptschulen gibt es heute in der Stadt Bochum sechs Gesamtschulen, davon zwei in privater Trägerschaft, sowie eine Waldorfschule (ebd. Spalte 7). Eine Hauptschule ist eine katholische Konfessionsschule (ebd. Spalte 13, Zeile 6). Der Ausbau des Gesamtschulangebots in Bochum ist der wichtigste Grund dafür, dass in dieser Stadt die durchschnittliche Übergangsquote in die Gymnasien mit 29,7% erheblich unter der der Stadt Münster mit 44,9% liegt. In Bochum hat die Stadtverwaltung für die Sekundarschulen Einzugsbereiche festgelegt, aus denen die Schülerinnen und Schüler bei der Anmeldung vorrangig zu berücksichtigen sind. Davon ausgenommen sind Schulen, die auf Grund ihres besonderen curricularen Profils von Familien aus dem ganzen Stadtgebiet gewählt werden dürfen: Dazu gehört ein Gymnasium mit Lateinunterricht ab Klasse 5 (ebd. Spalte 15, Zeile 27) sowie drei Gymnasien und eine Realschule mit bilingualen Klassen (ebd. Zeilen 16, 24, 29, 30).

Schon dieser kurze Blick auf ausgewählte Beispiele urbaner Schulangebotsstrukturen in England und Nordrhein-Westfalen unterstreicht das erste und wichtigste Ergebnis einer international-vergleichenden Analyse: Die allgemeinen Bestimmungen der jeweiligen Schulgesetze treffen bei ihrer Umsetzung in den Gemeinden und Regionen des Landes immer auf spezifische historische, politische, urbane, soziale und demographische Konstellationen, die zur Entwicklung von jeweils spezifischen lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen führen. Allerdings sind die lokalen Schulangebotsstrukturen nicht nur eine Antwort auf demographische und ökonomische Sachzwänge, sondern auch das Ergebnis eines regional und lokal durchaus unterschiedlich ausgeprägten schulpolitischen Gestaltungswillens. Das gilt nicht nur für England, das eine lange Tradition privater und lokaler Zuständigkeiten für die Schulentwicklung kennt, sondern auch für Deutschland, wo das historische und aktuelle Bildungsverfassungsrecht den verschiedenen Gebietskörperschaften, den öffentlichen und privaten Schulträgern und den Eltern Rechte garantiert, die sie bei der Ausgestaltung des lokalen Schulangebots schon immer – unterschiedlich selbstbewusst – genutzt haben (vgl. Zymek u.a. 2006).

### **3. Schulen im geographischen und sozialen Raum**

Aber dieser erste Befund betrifft nur eine oberflächliche, wenn auch oft ausgeblendete Seite des Transformationsprozesses, dem ganz offensichtlich überall gesetzliche Bestimmungen zur Schulstruktur bei ihrer Umsetzung in Hunderten von Gemeinden und Regionen des Landes unterliegen. Die Schulen und Schulträger nutzen dabei Gestaltungsspielräume, die ihnen die Schulgesetzgebung lässt, aber sie sind nicht etwa frei, sich auf dem lokalen und regionalen Feld in Konkurrenz zu anderen Anbietern beliebig zu profilieren und um „Kunden“ zu werben, wie es ein heute popularisiertes, aber unzulässig vereinfachtes Marktmodell suggeriert. Sie sind bei ihren Schulentwicklungsstrategien durch elementare Formen der Ortsabhängigkeit jeweils begünstigt oder benachteiligt:

Ihre Profilierungs- und „Marktchancen“ ergeben sich zunächst immer aus der Lage und Größe des Ortes: Die einzige Schule oder Schulform am Ort wird in der Regel ge-

zwungen sein, möglichst alle oder viele Kinder des Ortes zu integrieren und deshalb zu integrativen Formen von Schule tendieren müssen (vgl. z.B. Bargel/Kuthe 1992; Ejury 2003; Franke 2007). In größeren Städten mit einer differenzierten Berufs- und Sozialstruktur und entsprechend differenzierten städtischen Teilräumen sind prinzipiell Konkurrenzverhältnisse zwischen den Schulen möglich. Ob und wie eine Schule in einem solchen Feld spezifische Schulentwicklungsstrategien entwickeln kann, hängt entscheidend von ihrer Lage im urbanen Raum ab, der nicht nur ein geographischer, sondern zugleich auch ein sozialer Raum ist (vgl. Bourdieu 1997, S. 159ff.). Die Lage einer Schule ist ein Faktor, der allein sie negativ oder positiv profiliert und gegen den sie, in Konkurrenz zu anderen Schulen in der Region, nur unter besonderen Bedingungen ein eigenständiges Profil entwickeln kann. Das jeweilige Schulrecht bietet den Schulen abgestufte Möglichkeiten, den Raum – quasi als geographisches und soziales Schicksal – zu überwinden, insbesondere wenn es Chancen eröffnet, den Einzugsbereich bzw. das Rekrutierungsfeld der Schule auszuweiten oder sich auf eine spezifische Klientel zu konzentrieren.

Wenn man diese Dimensionen der räumlichen und zugleich sozialen Vernetzung von Schulen berücksichtigt, dann lassen sich im Rahmen einer vergleichenden Regionalanalyse verschiedene inoffizielle Formen von Schulen identifizieren und typisieren. In gewisser Weise sind diese Typen von Schulen ein Ergebnis des historischen Wandels der Städte und der mit ihm verbundenen innerstädtischen Segregationsprozesse, auf die die Schulen mit den (jeweils systemspezifisch unterschiedlichen) Instrumenten zu antworten versuchen, um sich in ihrem sozialräumlichen Umfeld zu profilieren und eine ausreichende und attraktive Klientel anzuwerben. Der urbane Wandel während des 20. Jahrhunderts hat in den Großstädten um ihren historischen Kern jeweils mehrere Siedlungsringe bzw. Nebenzentren mit unterschiedlicher Verdichtung und sozialstruktureller Profilierung entstehen lassen und damit zur Herausbildung von verschiedenen inoffiziellen Typen von Sekundarschulen geführt. Diese Prozesse sind jeweils im Detail zu analysieren und können im Folgenden nur an ausgewählten Beispielen aus den Tabellen belegt werden:

Auch in Großstädten ist heute ein Typus von Schulen bedeutsam, der als „Solitärschulen“ charakterisiert werden kann: Sie sind das einzige Schulangebot in einem (oft im Zuge von Gebietsreformen des 20. Jahrhunderts eingemeindeten suburbanen) Vorort, profitieren von ihrer isolierten und damit konkurrenzlosen Lage und oft auch noch von einer auswärtigen Schülerschaft: Dem ersten Typus einer solchen Schule wäre z.B. in Bradford die *grammar school* in dem Vorort Bingley zuzurechnen, die in jeder Hinsicht durch ihre Lage und die soziale Struktur ihres Umfeldes privilegiert ist (vgl. Tab. 1, Zeile 1). In der Stadt Münster entsprechen diesem Typus von Sekundarschulen z.B. die Systeme in den 1975 eingemeindeten Stadtteilen Wolbeck (ebd. Zeilen 8, 17, 32) und Hilstrup (ebd. Zeilen 4, 12, 20, 22), deren Schülerschaft durch Kinder aus diesen Stadtteilen und zusätzlich aus umliegenden Nachbargemeinden sichergestellt ist (vgl. Zymek u.a. 2006, S. 214). In der Stadt Bochum könnte diesem Typus das „Vorort-Schulsystem“ im südlichen Stadtteil Dahlhausen (Tab. 4, Zeilen 4, 12, 34) zugeordnet werden. Die Sekundarschulen in diesen Vororten der beiden deutschen Großstädte sind in einem Schulzentrum baulich integriert und gleichzeitig institutionell separiert. Die Rahmen-

bedingungen ihrer Schulentwicklungsarbeit entsprechen weitgehend denen von Schulen in Kleinstädten im ehemals ländlichen, heute aber suburbanen Raum, die – in Deutschland und England – während der letzten Jahrzehnte zu attraktiven Wohnorten von Berufspendlern und bildungsnahen Milieus geworden sind und diesen Standortvorteil durch eine entsprechende Infrastrukturpolitik und auch Schulpolitik ausgebaut haben (vgl. Franke 2007; Richter 2007). Unter ähnlichen sozialgeographischen Rahmenbedingungen arbeiten Sekundarschulen in Stadtteilen, die im urbanen Raum außerhalb des engeren Innenstadtbereichs eine räumlich und sozial abgegrenzte Siedlungseinheit mit gemischter Sozialstruktur darstellen: So vernetzte Angebotsstrukturen mit dreigliedrigen Systemen sind etwa in den Bochumer Stadtteilen Langendreer (ebd. Zeile 31, 1, 11) und Gerthe (ebd. Zeile 28, 15, 9) zu finden, in Münster z.B. in den urbanen Entwicklungsgebieten Gievenbeck (ebd. 29 und 31) und Kinderhaus (ebd. 5, 30, 11). Der größte Teil der Schülerinnen und Schüler nicht nur der Hauptschulen und Realschulen, sondern auch der Gymnasien kommt aus den standortnahen Grundschulen des Stadtviertels und gibt den Schulen ein entsprechend umfeldnahes, sozial gemischtes, aber nicht stark segregiertes Sozialprofil (vgl. Tab. 3 und 4, Spalten 3-7).

Eine deutlich andere sozialräumliche Konstellation begünstigt oder begrenzt die Profilierungschancen der Sekundarschulen in Stadtvierteln, die ihren heutigen Charakter der historischen Stadtentwicklung und den damit verbundenen urbanen und sozialen Segregationsprozessen verdanken: Dazu gehören – auf der einen Seite – die historischen Arbeiterviertel und die neuen Stadtteile bzw. Trabantenstädte mit verdichteter Bauweise und – auf der anderen Seite – die von Eigenheimen geprägten Stadtviertel, die im Zusammenhang des Auszugs bürgerlicher Milieus aus den Innenstädten entstanden sind. Die Tabellen 3 und 4 dokumentieren für die Städte Münster und Bochum das unterschiedliche soziale Profil der dort liegenden „Stadtteilschulen“: Sie sind dadurch als Stadtteilschulen charakterisiert, dass ein hoher Prozentsatz (< 75%) der Schülerinnen und Schüler aus wenigen Grundschulen des Stadtviertels kommt (vgl. Tab. 3 und 4, Spalten 2). Das Sozialprofil ihres Einzugsbereichs und damit der Mehrheit ihrer Klientel ist daran abzulesen, dass die kleine Gruppe von Grundschulen, mit denen diese Sekundarschulen vernetzt ist, jeweils durch ihre Übergangsquoten in die Gymnasien und damit durch die Bildungsaspirationen der Herkunftsfamilien ihrer Kinder deutliche kategoriale Abstufungen zeigen (ebd. Spalten 3-7, vgl. dazu Hartkopf 2006; Strohmeier/Kersting 2002): So lassen sich Stadtteilgymnasien identifizieren, in denen über 75% der Schülerschaft aus wenigen Grundschulen kommen, deren Überweisungsquote in die Gymnasien 10% oder gar 20% über dem städtischen Durchschnitt liegt (vgl. Tab. 4, Zeilen 26 und 33). Andererseits gibt es „Stadtteil-Hauptschulen“, in denen 75% der Schülerschaft in den 5. Klassen aus wenigen Grundschulen kommen, in denen die Überweisungsquote in die Gymnasien 10% oder gar 20% unter dem städtischen Durchschnitt liegt (vgl. Tab. 3, Zeile 1, Spalten 3 und 4; Tab. 4, Zeile 3). Solche Stadtteilschulen, die durch die Sozialstruktur ihres Stadtteils und ihrer Schülerklientel profiliert sind, lassen sich auch in den englischen Großstädten identifizieren: Als Beispiel für den ersten Typus von Schule kann z.B. die staatliche Fulford School in York stehen (vgl. Tab. 2, Zeile 2), die in einem Stadtteil (ward) mit einem sehr niedrigen Armutsindex liegt (ebd.



Spalte 1), einen sehr niedrigen Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern integriert, die freie Schulmahlzeiten erhalten (ebd. Spalte 10) oder an Maßnahmen des *Special-Educational-Needs*-Programms (ebd. Spalte 11) teilnehmen, aber einen Teil seiner Schüler als *specialist school* für die Fachrichtungen Mathematik und Informatik rekrutiert (ebd. Spalte 13). In einer solchen Schule bestehen 81% der Schüler die GCSE-Prüfungen (ebd. Spalte 12). Dem zweiten Typus von Schule könnten in York die Low-field School und die Oaklands School zugerechnet werden (ebd. Zeilen 6 und 7). Sie liegen in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil von Sozialwohnungen (ebd. Spalte 4) und einem entsprechenden Armutsindex (ebd. Spalte 1), haben keine Oberstufe (ebd. Spalte 7), etwa ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf freie Schulmahlzeiten, 24% bzw. 20% nehmen an dem Special-Needs-Programm Teil (ebd. Spalte 11), nur 29% bzw. 23% der Schülerinnen und Schüler bestehen die GCSE-Prüfung (ebd. Spalte 12).

Im Kernbereich von Großstädten sind heute die kleinräumigen Segregationsprozesse so differenziert und ausgeprägt, dass die meisten Sekundarschulen als reine Stadtteilschulen keine ausreichende Schülerschaft mehr rekrutieren können. Sie mussten zu „Sammelschulen“ für Schülerinnen und Schüler aus einem weiteren Einzugsbereich werden. Aber dieser inoffizielle Typus von Sekundarschulen umfasst sehr unterschiedliche Formen bzw. Strategien der Profilbildung und Kooperation, mit denen die einzelnen Schulen, ihre Träger und die kommunalen Schulämter auf die ortsspezifischen sozialen Segregationsprozesse antworteten. Vor allem für Schulen in dieser urbanen und sozialräumlichen Konstellation werden die verschiedenen pädagogischen und konfessionellen Optionen zur schulischen Profilierung relevant:

Auch hier lassen sich (in Deutschland und England) zwei Konstellationen und Entwicklungen unterscheiden, die heute die großstädtischen Schulangebotsstrukturen prägen:

Auf der einen Seite ist eine spezifische Entwicklung des Spektrums der innerstädtischen Hauptschulen in den deutschen Großstädten zu beobachten, die eine seit Jahrzehnten schrumpfende Schülerschaft mit konzentrierten Problemlagen zu integrieren haben. Dort hat sich ganz offensichtlich eine – jeweils ortsspezifische und inoffizielle – Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Institutionen der gleichen Schulform herausgebildet, mit der die Schulen, aber auch die kommunalen Ämter auf den konzentrierten Problemdruck zu reagieren versuchen (vgl. dazu den Beitrag von Sandra Sikorski in diesem Heft). Aus diesen Gründen wurden oft auch spezielle pädagogische Programme an den verschiedenen Hauptschulen angesiedelt, mit denen auf den jeweils besonderen Förderbedarf der spezifischen Schülerklientel eingegangen wird (vgl. Tab. 3 und 4, Spalten 17). Die pädagogischen Antworten auf die Problemlagen der Schulen unterstreichen das Profil und Ansehen der Schule im lokalen Raum. In einer ähnlichen sozialräumlichen und schulischen Konstellation arbeiten die innerstädtischen Sekundarschulen in England, die einen unbegrenzten „comprehensive intake“ praktizieren.

Auf der anderen Seite ist in Deutschland eine besondere Entwicklung der ehemaligen Traditionsgymnasien für Jungen und Mädchen zu verfolgen, die im 19. und 20. Jahrhundert meist in den Innenstädten errichtet wurden und damals als einzige höhere

Schulen ihre Schülerschaft aus dem ganzen Stadtgebiet und dem weiteren Umland rekrutieren konnten. Im Zuge des urbanen Strukturwandels und des Bildungssystemausbaus, d.h. des Auszugs bildungsnaher Milieus in die Vorstädte und in den suburbanen Raum und der Gründung neuer Stadtteilgymnasien, verloren sie sukzessive ihre traditionelle Klientel. Es sind in den deutschen Großstädten heute vor allem die Innenstadtgymnasien, die – konfrontiert mit dem generellen Geburtenrückgang, in Konkurrenz untereinander und zu den Stadtteilgymnasien mit ihrem Standortvorteil – sich durch eine curriculare Profilierung eine Schülerschaft aus dem weiteren Stadtgebiet zu sichern und intern zu differenzieren versuchen (vgl. Tab. 3, Spalte 16, Zeilen 25, 26, 28; Tab. 4, Spalte 16, Zeilen 27 und 30).

Solche curricularen Strategien der Profilbildung von Schulen werden – in englischen, aber auch in deutschen Städten – durch ihre Vernetzung mit Milieus der Stadt oder auch des Umlandes ergänzt und überlagert, die aus religiösen und sozialen Motiven für ihre Kinder die Aufnahme in eine Schule in konfessioneller Trägerschaft anstreben (Tab. 1 und 2, Spalten 9, Tab. 3 und 4, Spalte 13): Die Mehrheit der Sekundarschulen in konfessioneller Trägerschaft integriert in Bradford und York nur wenige Schüler, die freie Schulmahlzeiten erhalten (und dazu ihre Bedürftigkeit nachzuweisen hatten, vgl. Spalten 10) und erreicht überdurchschnittliche Ergebnisse bei den GCSE-Prüfungen (Tab. 1 und 2, Spalten 12). Die bischöflichen Gymnasien in Münster sind Vorort- bzw. Stadtteilschulen (Tab. 3, Zeilen 20 und 24) und ein Mädchengymnasium mit einem weiten überregionalen Einzugsbereich (ebd. Zeile 23, Spalte 1), darüber hinaus in hohem Maße vernetzt mit konfessionellen Grundschulen (vgl. Sikorski 2007). Aber es gibt in England und Deutschland auch Schulen in konfessioneller Trägerschaft, die sich die Betreuung von Schülern mit besonderem Förderbedarf zur Aufgabe gemacht haben, in denen folglich der Anteil von Schüler relativ hoch ist, die an den *Special Educational Needs*-Programmen teilnehmen und in denen nur ein relativ geringer Prozentsatz bei den GCSE-Prüfungen erfolgreich ist (vgl. Tab. 1, z.B. Zeilen 14 und 28) oder die ein spezifisches Förder- und Integrationsprogramm verfolgen (vgl. Tab. 4, Zeile 22).

Einen historisch neuen Sonderfall der offiziellen und inoffiziellen Profilierung von Schulen stellt ihre Vernetzung mit ethnischen Milieus dar: Tatsächlich haben die mit der Integration von Zuwandererfamilien verbundenen vielschichtigen sozialen und kulturellen Prozesse nicht nur die Segregation der urbanen Räume, sondern auch ihrer Schullandschaften zur Folge gehabt: Die Errichtung von Schulen in der Trägerschaft von ethnischen oder religiös profilierten Gemeinschaften der Zuwanderermilieus ist bisher die Ausnahme (Tab. 1, Zeilen 10, 29, vgl. dazu Richter 2007, S. 82ff.). Quantitativ und strukturell bedeutsamer ist die Entwicklung, dass bestimmte innerstädtische Sekundarschulen durch die Integration eines hohen Prozentsatzes von Kindern mit Migrationshintergrund im städtischen Sozialraum ein – inoffizielles, aber allseits bekanntes – Profil erhalten (vgl. Zymek 2006; Sikorski 2007; Gomolla/Radtke 2002; Schroeder 2002). Diese Entwicklung hat in Deutschland insbesondere die Stellung und den Strukturwandel der städtischen Hauptschulen (vgl. Tab. 3, Zeile 3, Tab. 4, Zeilen 1, 2, 3, 4, 5), in England und Deutschland den Charakter der kommunalen Gesamtschulen nachhaltig geprägt (vgl. Tab. 1, Zeilen 12, 13, Tab. 4, Zeilen 18, 21).

Der elitärste Status einer Schule ist dann erreicht, wenn sie sich ein Profil erarbeiten konnte, das sie von dem Raum, in dem sie liegt, und von den lokalen Milieus weitgehend unabhängig gemacht hat und sie zu einer überregional, landesweit, eventuell sogar international angesehenen und vernetzten Schule geworden ist. Ein solcher Fall ist in den vier Untersuchungsregionen auf prominente Weise mit St. Peter in York gegeben, einer sehr traditionsreichen Schule in der Trägerschaft der anglikanischen Kirche (vgl. Tab. 2, Zeile 9, vgl. Boehm/Lees-Spalding 1999, S. 571f.). Die Entwicklung solcher Schulen ist in Deutschland wegen des Berechtigungscharakters des Zeugnisses der allgemeinen Hochschulreife, das jede dazu berechnigte Schule im ganzen Land ausstellen kann und damit einen gleichwertigen Zugang zu allen Hochschulen des Landes vermittelt, bisher verhindert worden.

#### 4. „Parentokratie“ und Markt

Im Umfeld der politischen und akademischen Diskussionen über die Prinzipien der Schulreform der Regierung Thatcher diagnostizierte der englische Bildungssoziologe Phillip Brown Ende der 80er Jahre einen Wandel der bildungspolitischen Leitgedanken in den angelsächsischen Ländern: Während in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere im Anschluss an die bildungssoziologische Modellbildung von Talcott Parsons, der Gedanke der Meritokratie als Prinzip der schulischen Auslese weltweite Akzeptanz erlangt habe, finde nun – so Brown damals – bei den Bildungspolitikern ein Wandel ihrer Legitimationsstrategien statt: Nicht mehr Meritokratie, sondern „Parentokratie“ und Markt seien die Prinzipien, mit denen eine Bildungspolitik betrieben und gerechtfertigt werde, die konservative und liberale Milieus versöhnen könne (Brown 1990). Diese Begrifflichkeit wurde jüngst von Brigitte Darchy-Koechlin und Agnès van Zanten vom Centre International d'Études Pédagogiques in Sèvres bei ihrer Analyse der Entwicklungstendenzen im französischen Bildungssystem aufgegriffen, um den Strategiewechsel eines Teils der sozialen Eliten weg von den riskanten Ausleseprozessen beim Zugang zu den *grandes écoles* und hin zu internationalen Schulen und Hochschulen zu charakterisieren (vgl. Darchy-Koechlin/van Zanten 2005). Mit dem Begriff der „Parentocratie“ charakterisieren sie eine – in der Bildungssoziologie ja nicht ganz neue – Beobachtung, dass die Eltern immer weniger bereit sind, sich der Logik des Bildungssystems – seinen Urteilen, Beratungsprozesse und Prüfungsverfahren – zu unterwerfen und dagegen Strategien der Wahl zwischen öffentlichen und privaten Schulen, angesehenen und weniger angesehenen Schulen und Kursangeboten entwickeln. Dies werten sie als Indizien für eine Konkurrenz zwischen der meritokratischen Logik des Bildungssystems und den Wahlstrategien der Familien und als Ausdruck eines neuartigen Verteilungskonflikts zwischen „*élite culturelle et élite économique*“ (Le Monde de l'Éducation, Octobre 2005, S.19)

Die international-vergleichende Analyse urbaner Schulangebotsstrukturen in England und NRW zeigte, dass Parentokratie und Markt nicht etwa neue Prinzipien oder nur Leitgedanken einer neuen bildungspolitischen Legitimationsstrategie sind, sondern

dass damit die sozialen Folgen eines schon immer gültigen Prinzips der Schulstrukturpolitik in den akademischen Diskursen wieder entdeckt wurden. Die vergleichende Regionalanalyse machte darüber hinaus deutlich, dass das meritokratische Prinzip im Bildungssystem nicht nur durch die strategischen Wahlen der Familien, sondern auch durch die Konkurrenzverhältnisse zwischen den schulischen Institutionen durchbrochen wird:

Die alten und neuen Schulgesetze in England wie in Deutschland (aber auch in den meisten anderen Ländern) sehen jeweils ein ganzes Spektrum von Bestimmungen vor, die im Prozess ihrer Umsetzung in Hunderten von Gemeinden zu vielschichtig differenzierten lokalen und regionalen Schulangebotsstrukturen führen und den Familien ein weites Feld für vielfältige Strategien der Bildungswahl eröffnen. Es gehört zur Bildungs- und Verfassungstradition Deutschlands, noch mehr aber Englands (und anderer Länder), dass die Privatschulfreiheit und die Förderung von Schulen in konfessioneller Trägerschaft unverzichtbare Prinzipien der Schulstruktur sind, um die Ausübung eines elterlichen Grundrechts zu gewährleisten. Diese partikularistisch begründeten Prinzipien standen immer in einem Spannungsverhältnis zu universalistischen Prinzipien der Schulgliederung und einer meritokratischen Leistungsauslese.

Es wäre allerdings eine einseitige und verkürzte Perspektive, die Herrschaft von Marktprinzipien nur auf der Seite der elterlichen Schulwahlstrategien zu sehen. Die Schulgesetzgebung in England und nun auch in Deutschland etabliert heute – in Konkurrenz bzw. in Ergänzung zu den elterlichen Wahlmöglichkeiten – die strukturelle Anforderung an Schulen und Schulträger, in einen Wettbewerb mit anderen Anbietern um die lokale und regionale Schülerklientel einzutreten. Die sozialen und kulturellen Prozesse, die auf diese Weise mit der neuen Konstellation von Parentokratie und Markt etabliert wurden, werden erst dann ganz erfasst, wenn die Folgen des Zusammenwirkens der Auswahlstrategien der Eltern und der Auswahlstrategien der Schulen in den Blick genommen und analysiert werden:

Die exemplarische Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen entfaltet ein differenziertes Bild, wo auf Grund der sozialräumlichen Gegebenheiten tatsächlich Auswahlprozesse bzw. Selektionsprozesse stattfinden können und welche „Marktchancen“ die verschiedenen Akteure – auf der Seite der Eltern wie der Schulen – unter diesen Rahmenbedingungen haben: Unter den Rahmenbedingungen von Schulen, die im Zusammenhang dieser Untersuchung als „Solitärschulen“ typisiert wurden, scheint nur schulische Auslese gegeben, hat aber jeweils im Vorfeld schon eine historische und soziale Auslese der Bevölkerung als Bewohner eines bestimmt sozial strukturierten Vorortes oder Stadtteils stattgefunden. Unter den Bedingungen großstädtischer Segregationsprozesse und entsprechend differenzierter Schulangebotsstrukturen findet ein vielschichtiger sozialer und kultureller Verteilungskonflikt statt, in dem es – auf der einen Seite – einigen Schulen (und ihren Trägern) möglich ist, auf Grund von curricularen und religiösen Kriterien eine Schülerschaft anzuwerben, die dadurch ausgezeichnet sind, dass sie aus Familien stammen, die die Bedeutung von Bildungswahlen erkennen und diese auch wahrnehmen können und – auf der anderen Seite – der Rest der Schulen dazu verurteilt ist, den Teil der Kinder und Jugendlichen aufzunehmen, die nach

den Auswahlprozessen der anderen Schulen und den Selbstselektionsprozessen ihrer Familien ihnen überantwortet wurden. Die erweiterten Spielräume für Schulen, sich durch Profilbildung auf eine bestimmte Schülerschaft zu konzentrieren und die Strategien der Bildungswahl auf Seiten bestimmter Sozialmilieus ergänzen sich gegenseitig und ergeben in hohem Maße differenzierte und hierarchisierte lokale Schullandschaften.

Der Vergleich zwischen Prozessen der Schulentwicklung in ausgewählten Großstädten in England und Deutschland und die Interpretation der empirischen Befunde muss in den deutschen Kontroversen um ein in Schulformen gegliedertes System oder integrierte Schulmodelle ernüchternd wirken. Auch in einem Land wie England, das keine Schulformen sondern im Prinzip nur integrierte Schulmodelle kennt, zeigen sich großstädtische Schullandschaften geprägt von der sozialräumlichen, konfessionellen und ethnischen Vernetzung der verschiedenen Sekundarschulen. In deutschen Großstädten haben sich die Schulformen zu einem stark ausdifferenzierten und unterschiedlich sozial vernetzten Spektrum von Schulen entwickelt. Integrierte Schulmodelle scheinen nur dann den Tendenzen zur sozialen Segregation entsprechend ihrem sozialräumlichen Umfeld entgegen zu können, wenn sie als Solitärschulen in einem relativ homogenen Umfeld angesiedelt sind, wie das heute in vielen Kleinstädten und suburbanen Räumen der Fall ist. Dies könnte einer der Gründe sein, warum in Ländern (wie z.B. den skandinavischen), in denen die große Mehrheit der Bevölkerung in solchen Siedlungsstrukturen lebt, sich integrierte Schulmodelle durchsetzen und akzeptiert werden. In Ländern und Regionen, die von stark segregierten urbanen Strukturen mit einer differenzierten Berufs- und Sozialstruktur geprägt sind, würde die Einführung integrierter Schulformen nur dann die Hoffnung auf den Abbau von Bildungsungleichheiten rechtfertigen können, wenn gleichzeitig alle – bislang durch Verfassungsrecht garantierten – Freiheiten auf die Errichtung von privaten und konfessionellen Schulen abgeschafft und eventuell auch noch die Mischung der Kinder aus verschiedenen Wohnvierteln in integrierten Schulen – etwa durch „bussing“ – erzwungen würde. Eine solche Schulpolitik erscheint unrealistisch.

Die sozial segregierten urbanen Räume und ihre differenzierten Schulangebotsstrukturen sind aber keine statischen sozialen Strukturen, wie schon die knappen Verweise auf den historischen Strukturwandel der Städte und ihre Schulsysteme angedeutet haben. Ein eindrückliches aktuelles Beispiel dafür sind die zwei Seiten des Prozesses der Internationalisierung, dem heute die Städte und ihre Schulen unterworfen sind (vgl. Zymek 2000, ders. 2006): Die Integration von Kindern aus den Zuwanderermilieus hat die Struktur und den Stellenwert von Schulformen und Schulen verändert und es erscheint nur eine Frage der Zeit, wann die Internationalisierung der Hochschulen und des Arbeitsmarktes die Bildungsstrategien der Familien auch in Deutschland so verändern wird, dass sie zur Entwicklung neuer Typen von Sekundarschulen und Studiengängen führen werden, also zu Prozesse, wie sie in Frankreich diskutiert werden (vgl. Le Monde 2005). In solchen sehr dynamischen Prozessen ist die regionale Schulentwicklung, wie sie von kommunalen Ämtern, Schulträgern und einzelnen Schulen – durchaus konfliktreich – ausgestaltet wird, nicht nur ein Reflex des urbanen und sozialen Wan-

dels, sondern ein durchaus eigenständiger institutioneller und kultureller Faktor, mit dem die – immer vorhandenen und nicht aufhebbaren – Tendenzen zur räumlichen und sozialen Segregation verschärft oder abgemildert werden.

## Literatur

- Ackeren, I. van (2006): Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder. In: *Die Deutsche Schule* 98, H. 1, S. 61-76.
- Ball, S.J. (2003): Market Mixes, Ethical-Re-tooling and Consumer Heroes. Educational Markets in England. In: Mangold, M./Oelkers, J. (Hrsg.): *Demokratie, Bildung und Markt*. Frankfurt a. Main/Berlin/Bern: Lang.
- Bargel, T./Kuthe, M. (1992): Regionale Disparitäten: ein verdrängtes Problem. In: Zedler, P. (Hrsg.): *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Baumert, J. (1992): Koedukation oder Geschlechtertrennung? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992) 1, S. 83-110.
- Baumert, J./Blossfeld, H.-P. (2002): Editorial zum Schwerpunkt: Internationaler Leistungsvergleich – PISA. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5, S. 3-5.
- Boehm, K./Lees-Spalding, J. (Hrsg.) (1999): *The Equitable Guide to Independent Schools 2000*, Richmond: Trotman.
- Bourdieu, P. (1997): *Das Elend der Welt*, Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Brown, P. (1990): The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy. In: *British Journal of Sociology of Education* 11, No 1, pp. 65-85.
- Chitty, C. (2002): *Understanding Schools and Schooling*, London: Routledge.
- Darchy-Koechlin, B./Zanten, A. van (2005): Introduction. In: *La Formation des Élités. Revue Internationale d'Éducation* 39.
- Döbert, H./Sroka, W. (Hrsg.) (2005): *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries*, Münster: Waxmann.
- Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.) (2005): *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Ejury, R. (2003): *Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1920–1995*. (Dissertationsschrift Freie Universität Berlin).
- Franke, T. (2007): *Schulentwicklung und ländlicher Strukturwandel. Profilbildung und Kooperation von Sekundarschulen im Kreis Steinfurt, 1995–2003*. (Dissertationsschrift Universität Münster).
- Fuchs, E. (Hrsg.) (2006): *Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen*, Würzburg: Ergon.
- Galbraith, J.K. (1998): The Concept of the Conventional Wisdom. In: *The Affluent Society*, 40<sup>th</sup> Anniversary Edition, Boston: Mariner/Houghton Mifflin, S. 6-17.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung: Die ethnische Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gorard, S./Taylor, C./John, F. (2003): *Schools, Markets and Choice Policies*. London: Routledge Falmer.
- Hartkopf, E. (2006): *Sozialräumliche Strukturen und Disparitäten in Bochum. Zusammenfassung einer faktorialökologischen Untersuchung der aktuellen demographischen und sozio-ökonomischen Situation auf Ortsteilebene* (Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft – Ruhr Universität Bochum).
- Hornberg, S. (1999): *Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft*, Bochum: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.

- Kotthoff, H.-G. (1994): Curriculumentwicklung in England und Wales. Das National Curriculum zwischen 1976 und 1990, Köln u.a.: Böhlau.
- Kotthoff, H.-G. (2003): Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen. Münster u.a.: Waxmann.
- Kristen, C. (2005): School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany, Münster u.a.: Waxmann.
- Le Monde de l'Éducation (Octobre 2005): Parentocratie et Marché contre Méritocratie, S. 19-20.
- Müller, D./Ringer, F./Simon, B. (Hrsg.) (1987): The Rise of the Modern Educational System: Structural Change and Social reproduction 1870–1920, Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Müller, D./Zymek, B. (1987): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band II, 1. Teil, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- OECD (1994): Schools a Matter of Choice: Freie Schulwahl im internationalen Vergleich. Ein OECD-Bericht. Frankfurt a. M.: Lang.
- Papadopoulos, G.S. (1994): Education 1960-1990. The OECD Perspective, Frankfurt a. Main: OECD.
- Projektleitung Selbstständige Schule (Hrsg.) (2004): Verantwortung für Qualität. Band 2: Regionale und schulische Entwicklungsvorhaben. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Richter, J. (2007): More Diversity – More Choice? Neue Angebotsvielfalt und größere Wahlfreiheit? Die Umsetzung der englischen Schulreform in Yorkshire, 1985-2003 (Dissertation Universität Münster).
- Roeder, P.M. (2001): Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 2, S. 201-215.
- Ross, K./Jürgens-Genevois, I. (Hrsg.) (2006): Cross-national Studies of the Quality of Education. Planning their Design and Managing their Impact. New York: UNESCO.
- Schriewer, J. (1994): Welt-System und Interrelationsgefüge. Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Öffentliche Vorlesungen Bd. 34, Berlin: Humboldt-Universität.
- Schroeder, J. (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung, Münster u.a.: Waxmann.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV NRW, S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV NRW, S. 276).
- Sikorski, S. (2007): Schulentwicklung und urbaner Strukturwandel: Münster, Recklinghausen und Bochum im Vergleich. (Dissertationsschrift Universität Münster).
- Stadt Münster, Amt für Schule und Weiterbildung (2007): Schulstatistik 2006/2007.
- Standfest, C./Köller, O./Scheunpflug, A./Weiß, M. (2004): Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundaranalysen der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004) 3, S. 359-379.
- Steiner-Khamsi, G. (2002): Re-Framing Educational Borrowing as a Political Strategy. In: Caruso, M./Tenorth, E. (Hrsg.): Internationalisierung. Internationalisation. Frankfurt a. Main/Berlin/Bern: Lang.
- Strohmeier, K.-P./Kersting, V. (2002): Bildung und Sozialraumstrukturen im Ruhrgebiet In: Schulbuchinformationsdienst Ruhrgebiet 43, S. 2-3.
- Weiß, M. (1993): Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 71-84.
- Zymek, B. (2000): Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2000): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 92-115.

- Zymek, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalisierung. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: *Bildung und Erziehung* 59, 3, S. 251-268.
- Zymek, B./Neghabian, G. (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800–1945. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band II*, 3. Teil, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Zymek, B./Sikorski, S./Franke, T./Ragutt, F./Jakubik, A. (2006): Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In: *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 14, Weinheim/München: Juventa, S. 195-219.

**Abstract:** *The authors integrate selected empirical findings from two research projects in order to assess the usefulness of an international comparative analysis of regional school development for comparative educational science. Official data on general secondary schools in two English (York and Bradford) and two German (Muenster and Bochum) cities are systematized in tables and evaluated in two steps: it is shown that school regulations in both England and North Rhine-Westphalia offer a broad spectrum of principles and instruments for a subdivision into different school types, which has led to the development of region-specific and highly differentiated structures of schooling in each of these cities. Furthermore, data on the interconnection between individual schools based upon regional social conditions reveals an unofficial typology of schools which supplements or overrides other dimensions of a school's profile development. Finally, the results of the empirical analysis are discussed within the context of recent debates on educational science and politics.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Bernd Zymek, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster. E-Mail: zymek@uni-muenster.de  
Julia Richter, Brackhüttenweg 23, 59581 Warstein. E-Mail: juli\_carolin\_r@hotmail.com

Erläuterungen zu den Tabellen 3 (Münster) und 4 (Bochum)

- Sp.1: Anzahl der Grundschulen, aus denen SuS in Sekundarschule (Zeile) übergehen  
Sp.2: Anzahl der GS, aus denen > 75% der SuS der Sekundarschule (Zeile) kommen  
Sp. 3-7: Grundschulen aus Sp. 2, kategorisiert entspr. Übergangsquoten in Gymnasien: Sp. 5: 10% über und unter dem Mittelwert der Stadt, Sp.4 und 6: mehr als 10% unter bzw. über dem Mittelwert der Stadt, Sp. 3 und 7: mehr als 20% unter bzw. über dem Mittelwert der Stadt.  
Sp. 8: allgemein bildenden Sekundarschulen der Stadt sortiert nach Schulformen  
Sp. 11-17, vgl. S.  
Sp.17 Amtliche Bezeichnungen für die unterschiedlichen Formen von „Besonderen Maßnahmen“ :  
82 = LRS (Schwierigkeiten im Erlernen des Lesens und Rechtsschreibens)  
84 = Muttersprachlicher Unterricht  
85 = Förderunterricht f. Kinder ohne dt. Vorkenntnisse  
86 = Förderunterricht im Fach Deutsch  
87 = äußere Diff. in Klassen mit hohem Migrantenanteil  
Fächerbezeichnungen:  
D = Deutsch  
IM = Italienisch Muttersprache  
OM = Portugiesisch Muttersprache  
TM = Türkisch Muttersprache  
RM = Russisch Muttersprache  
Die Waldorfschulen wurden nicht aufgenommen, da das LDS für diese Schulen keine Daten zur Verfügung stellt.



1. Differenzierung urbaner Schulangebotsstrukturen  
Sekundarschulen – Stadt Bradford – Schuljahre 2000-2003

Die Sozialstruktur der Stadtteile (Ward)				Schule										Schüler insg.		davon in Oberstufe		Status		Religion		freie Schulmahlzeiten		Special Ed. Needs		GCSE-Ergebnisse		Spez.fach			
Armuts-index		ethn. Minderheiten		Arbeitslose		Sozialwhg.																									
1	2	3	4	5										6	7	8	9	10	11	12	13										
5	3%	4%	14%	1	Bingley Grammar School	1789	349	VC							3%	7%	69%	/													
				2	Salt Grammar School	1403	194	staatl.							33%	6%	54%	Mat/Inf													
	5	2%	3%	11%	3	Beckfoot Grammar School	1576	218	staatl.						15%	10%	46%	Techn.													
					4	Nab Wood Grammar School	1087	149	staatl.						39%	48%	28%	/													
					5	Parkside School	940	0	staatl.						8%	21%	47%	/													
3	15%	4%	8%	6	Hanson School	1932	408	Found.						11%	10%	43%	Techn.														
1	34%	13%	32%	7	Bradford Cathedral College	726	35	VC						k/A	26%	22%	/														
1	68%	18%	16%	8	Laisterdyke High School	938	51	Found.						40%	43%	39%	/														
2	15%	5%	17%	9	Rhodesway School	1496	160	staatl.						37%	41%	20%	Kunst														
2	33%	8%	12%	10	Jamea Tul Imam M.Z. School	485	144	priv.	islam.					k/A	k/A	58%	entfällt														
1	42%	9%	12%	11	Grange Technology College	1747	296	staatl.						54%	15%	29%	Techn.														
				12	Belle Vue Boys School	506	113	staatl.						70%	11%	18%	/														
				13	Belle Vue Girls' School	986	188	staatl.						56%	24%	30%	Sprache														
				14	St. Bede's Catholic Grammar School	928	152	VC	kath.					12%	28%	28%	/														
				15	Bradford Girls' Grammar School	782	135	priv.	christl.					k/A	k/A	100%	entfällt														
4	4%	4%	17%	16	Bradford Grammar School	1061	245	priv.	christl.					k/A	0%	100%	entfällt														
8	2%	3%	7%	17	Immanuel Com. College	1199	39	VC	anglik.					k/A	18%	19%	/														
1	14%	9%	28%	18	Ilkley Grammar School	1496	287	VA						3%	10%	72%	/														
2	16%	11%	17%	19	Oakbank School	1777	222	Found.						16%	6%	49%	Sport														
				20	Greenhead Grammar School	1255	182	staatl.						44%	16%	22%	/														
1	49%	17%	38%	21	Holy Family Catholic School	953	129	VC	kath.					10%	5%	56%	Sprache														
3	5%	4%	11%	22	Dixons City Technology College	1080	269	CTC						k/A	19%	94%	entfällt														
3	20%	5%	7%	23	Queensbury School	1391	181	staatl.						10%	10%	46%	/														
2	6%	6%	18%	24	Bradford Christian School	169	entfällt	priv.	christl.					k/A	23%	50%	entfällt														
1	73%	14%	11%	25	Thornton Grammar School	1501	234	Found.						18%	6%	48%	Sport														
1	6%	10%	37%	26	Shaw House School	116	21	priv.						k/A	1%	87%	entfällt														
				27	Tong School	1560	238	staatl.						38%	10%	34%	Sport														
				28	Yorkshire Martyrs College	1130	161	VC	kath.					26%	16%	30%	Sport														
1	33%	10%	24%	29	Feverham College	369	70	VC	islam.					k/A	8%	61%	/														
				30	Carlton Bolling College	1374	287	staatl.						54%	k/A	17%	/														
				31	St. Joseph's Catholic College	1024	175	VC	kath.					12%	7%	61%	/														
2	6%	6%	16%	32	The Challenge College	766	k/A	staatl.						k/A	7%	38%	/														
2	4%	6%	18%	33	Buttershaw High School	1650	212	staatl.						34%	14%	19%	/														
				34	Wyke Manor School	1029	78	staatl.						30%	9%	20%	/														

## 2. Differenzierung urbaner Schulangebotsstrukturen Sekundarschulen – Stadt York – Schuljahre 2000-2003

Sozialstruktur der Stadtteile (Ward) des Standortes der Sek.schulen				Schule										GCSE-Ergebnisse				Spez.fach			
Armuts- index	ethn. Minder- heiten	Arbeits- lose	Sozial- whg.											Schüler insg.	davon in Ober- stufe	Status	Religion	freie Schulmahlzeiten	Special Ed. Needs		
1	2	3	4	5										6	7	8	9	10	11	12	13
8	4%	2%	2%	1 Canon Lee School (4.5)										815	entfällt	staatl.		13%	9%	41%	/
8	5%	2%	7%	2 Fulford School (4.6)										1298	244	staatl.		3%	5%	81%	Ma./Inf.
5	7%	3%	11%	3 All Saints Catholic School (4.1)										1093	190	VC	kath.	6%	8%	71%	Sprache
				4 Millthorpe School (4.11)										1014	entfällt	staatl.		8%	13%	67%	Sprache
2	3%	5%	28%	5 The Mount School (4.15)										442	83	priv.	Quaker	k/A	5%	89%	entfällt
				6 Lowfield School (4.9)										561	entfällt	staatl.		19%	24%	28%	/
				7 Oaklands School (4.12)										880	entfällt	staatl.		20%	20%	23%	Sport
3	2%	3%	12%	8 Manor School (CoE) (4.10)										639	entfällt	VC	anglik.	4%	7%	69%	/
3	5%	4%	18%	9 St. Peter's School (4.14)										1022	206	priv.	anglik.	k/A	k/A	96%	entfällt
4	3%	2%	1%	10 Huntington School (4.7)										1496	268	staatl.		4%	7%	73%	Techn.
				11 Joseph Rowntree School (4.8)										1344	173	VA		7%	17%	61%	Techn.
8	5%	1%	0%	12 Burnholme Community College (4.4)										488	entfällt	staatl.		23%	4%	40%	/
3	9%	3%	20%	13 Bootham School (4.3)										422	123	priv.	Quaker	k/A	7%	91%	entfällt
4	4%	3%	25%	14 Archbishop Holgate's (CoE) School (4.2)										737	entfällt	VA	anglik.	12%	14%	75%	Nat.W.

### Anmerkungen:

- Der im Jahr 2000 national erhobene Armutsindex wird zur Vereinfachung an dieser Stelle in Kennzahlen angegeben ( 1= höchste Armut / 9 = geringste Armut).
- Der Anteil der ethnischen Minderheiten im jeweiligen Stadtteil wurde 2001 im Rahmen des CENSUS erhoben.
- Der Anteil der im Stadtteil lebenden Menschen ohne Arbeit (Stand: 2001).
- Der Anteil der Sozialwohnungen von allen im Stadtteil vorhandenen Wohnräumen wurde im CENSUS 2001 erhoben.
- Der offizielle Name der Schule im Jahr 2003 laut DfES Schulisten und Veröffentlichungen des Schulaamtes Bradford im Internet.
- Schulen werden entweder staatlich oder durch einen privaten Träger - ohne oder mit (Voluntary Controlled, Voluntary Aided) staatlicher Kontrolle - verwaltet.
- Foundation Schools sind Schulen, die sich bis Abschaffung des Grant-maintained Status 1997 selbstständig (mit staatlicher Kontrolle) verwaltet haben. Stand 2003.
- Die Religionszugehörigkeit der Schulen im Jahr 2003.
- Anzahl der Schüler 2003.
- Anzahl der Oberstufenschüler 2003.
- Anteil der Schüler von der Gesamtschülerschaft der Schule, die im Jahr 2001 aufgrund ihres ökonomischen Hintergrundes freie Schulmahlzeiten erhalten haben.
- Anteil der Schüler von der Gesamtschülerschaft der Schule, die im Jahr 2003 als "Sonderschüler" eingestuft wurden.
- Anteil der Schüler, die in den GCSE Prüfungen nach der Klasse 10 im Jahr 2003 fünf und mehr A - Cs (vergleichbar zu Noten 1-3) erhalten haben. Je höher der Anteil, desto höher steht die Schul in den nationalen Ranglisten.
- Fach in dem die Schule sich spezialisiert hat (stand 2003). Eine Spezialisierung berechtigt die Schule automatisch zur selektiven Aufnahme einiger ihrer Schüler.

ka= keine Angaben



4. Differenzierung urbaner Schulangebotsstrukturen  
Allgemeinbildende Sekundarschulen – Stadt Bochum – Schuljahre 2000-2003

Sozialstrukturelle Vernetzung Grundschulen nach Überweisungsquote an GY Ø 29,7%														Schule		Schüler ♀	Ausländeranteil in %	Ausgliederanteil in %	Träger	Konfession	Modellversuch Selbst. Schule	curriculäres Profil	Besondere Fördermaß- nahmen					
100% der Schüler aus x GS		75% der Schüler aus x GS		davon				50,1 - 100,0																				
Ld.	1	2	3	4	5	6	7												9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	13	6	0	1	5	0	0	Albert-Schweitzer (HS)											556	44,3	33,9	14,3	städt.				TM (84), D (86, 87)	
2	15	5	0	0	0	5	0	Auf-der-Mark (HS)											277	43,8	25,7	21,2	städt.	+			D (86)	
3	13	5	0	1	3	0	1	Fahrendeller-Straße (HS)											343	45,9	51,4	10,0	städt.				D (87), TM (84)	
4	11	2	0	0	0	1	1	0	Heinrich-Kämpchen (HS)											299	47,0	33,3	0,8	städt.				D (85)
5	10	3	0	1	2	0	0	2	Hermann-Gmeiner (HS)											214	49,2	56,7	3,3	städt.				SP (81), TM (84)
6	33	15	0	2	9	2	2	2	Lenneplatz (HS)											363	37,7	5,4	10,1	städt.	kath.			D (85)
7	17	6	0	0	0	4	1	1	Preins-Feld (HS)											463	40,2	11,5	6,1	städt.				D (86)
8	16	16	0	0	6	0	1	0	Walterscheid-Mitte (HS)											537	46,8	29,1	4,5	städt.				D (86) IM, TM (84)
9	17	6	0	1	4	1	0	0	Werner-von-Siemens (HS)											395	46,1	22,0	12,3	städt.	+			D (86)
10	29	10	0	1	3	3	3	3	Annette-von-Droste-Hülshoff (RS)											741	53,0	10,2	0,9	städt.	+			
11	16	7	0	0	2	4	1	1	Franz-Dinnendahl (RS)											592	53,0	10,9	5,8	städt.				
12	13	4	0	0	3	0	1	1	Hugo-Schultz (RS)											559	51,0	8,4	2,3	städt.				
13	27	8	0	0	5	2	1	1	Hans-Böckler (RS)											780	46,3	5,8	11,8	städt.	+			D (86)
14	13	6	0	1	4	1	0	0	Helene-Lange (RS)											614	49,9	13,9	0,0	städt.				
15	16	5	0	1	4	0	0	0	Anne-Frank (RS)											677	50,2	4,4	2,5	städt.				
16	21	7	0	0	6	1	0	0	Pestalozzi (RS)											670	53,3	8,8	1,1	städt.			E	
17	20	5	0	1	3	1	0	0	Höntrop (RS)											676	45,0	3,6	2,6	städt.				
18	49	17	0	1	3	10	3	0	Erich-Kästner (GE)											1345	46,0	20,2	3,6	städt.				D (82)
19	15	4	1	0	1	1	1	1	Freie Schule (GE) (Sekl)											98	43,5	1,7	0,0	Verein				
20	43	16	0	3	10	2	1	1	Heinrich-Böll (GE)											1728	51,7	18,4	0,0	städt.				TM (84)
21	29	10	0	0	8	1	1	1	Maria-Sybilja-Merian (GE)											1186	47,5	22,0	3,5	städt.	+			
22	42	12	0	1	2	5	4	0	Mathias-Claudius (GE)											640	50,6	0,9	0,0	Verein	ev.	+		
23	23	8	0	1	7	0	0	0	Willy-Brandt (GE)											1273	48,0	13,9	8,5	städt.	+			
24	21	6	0	0	2	4	0	0	Albert-Einstein (GY)											852	52,3	10,4	0,2	städt.			E	
25	30	10	0	0	7	2	1	1	Goethe (GY)											983	50,3	9,0	0,3	städt.				
26	17	8	0	0	0	4	4	0	Graf-Engelbert (GY)											917	49,0	2,9	0,0	städt.				
27	49	20	0	3	6	7	4	0	Osting (GY)											812	49,3	7,4	1,2	städt.			L 5	
28	19	5	0	0	4	1	0	0	Heinrich-von-Kleist (GY)											858	53,5	10,0	3,9	städt.				
29	22	6	0	0	3	1	2	0	Heilweg (GY)											884	50,8	2,1	0,6	städt.			E	
30	48	18	0	1	9	6	2	0	Hildegarde (GY)											1128	63,6	7,1	0,4	städt.			F	
31	18	7	0	0	6	1	0	0	Lessing (GY)											1000	55,0	6,5	1,7	städt.				
32	21	8	0	0	7	0	1	0	Märkische (GY)											1012	53,7	3,8	0,0	städt.				D (82)
33	18	5	0	0	0	1	4	0	Schiller (GY)											962	56,3	2,7	0,0	städt.				
34	12	4	0	0	1	1	2	0	Theodor-Körner (GY)											864	51,2	3,6	0,2	städt.				